

Lipsmeier, Antonius

Berufspädagogische Aspekte zur Ausbildung betrieblicher Ausbilder

Zeitschrift für Pädagogik 26 (1980) 6, S. 813-823



Quellenangabe/ Reference:

Lipsmeier, Antonius: Berufspädagogische Aspekte zur Ausbildung betrieblicher Ausbilder - In: Zeitschrift für Pädagogik 26 (1980) 6, S. 813-823 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-141262 - DOI: 10.25656/01:14126

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-141262>

<https://doi.org/10.25656/01:14126>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 26 – Heft 6 – Dezember 1980

I. Thema: Ausbildung der Ausbilder

- | | |
|--------------------|---|
| ANTONIUS LIPSMEIER | Berufspädagogische Aspekte zur Ausbildung betrieblicher Ausbilder 813 |
| KONRAD KUTT | Aus- und Weiterbildung der Ausbilder: Bilanz und Perspektiven 825 |
| GÜNTHER PÄTZOLD | Modellversuche zur Ausbildung der Ausbilder. Ein Instrument zur Weiterentwicklung beruflicher Ausbildungspraxis 839 |
| ELMAR KOENEN | Die staatlich verordnete Ausbildereignung. Sachliche und politische Grenzen eines Reformversuchs 863 |

II. Forschungsberichte

- | | |
|--------------------------------------|---|
| RALF SCHWARZER/
JOSÉ ARZOZ | Die psychosoziale Verfassung von Ausländerkindern in integrierten und in nationalen Schulen 877 |
| FALKO RHEINBERG/
ULRIKE HENDRICKS | Verbesserte Wahrnehmungseigenen Lernzuwachses. Anlage und Ergebnisse eines Unterrichtsexperiments 895 |
| ERIKA WÖLFERT | Das Spielverhalten körperbehinderter Kinder. Bericht über eine empirische Untersuchung 907 |

III. Literaturberichte

- | | |
|----------------------|--|
| LUDWIG LIEGLE | Neuere Veröffentlichungen zur Erziehung im Kibbuz 921 |
| FRIEDRICH SCHWEITZER | Moral, Verantwortung und Ich-Entwicklung. Neue Beiträge zur moralischen Entwicklung: Carol Gilligan, William Perry, Robert Kegan 931 |

IV. Diskussion

- HELMUT KARG Über das Revidieren von Unterrichtsempfehlungen für die gymnasiale Oberstufe. Zu dem Beitrag von W. Harder in Heft 2/1980 943
- WOLFGANG HARDER Richtlinienentwicklung und Lehrerbeteiligung. Replik auf den Beitrag von H. Karg 949
- KLAUS-JÜRGEN TILLMANN Sozialisationstheorie und Subjektbegriff. Anmerkungen zu Dieter Geulens handlungstheoretischem Entwurf 953

V. Besprechungen

- MARTIN KIPP Udo Müllges (Hrsg.): Handbuch der Berufs- und Wirtschaftspädagogik 965
- HARALD SCHOLTZ Fritz Borinski et al. (Hrsg.): Jugend im politischen Protest. Der Leuchtenburgkreis 1923 – 1933 – 1977 970
- HARALD SCHOLTZ Ulrich Aufmuth: Die deutsche Wandervogelbewegung unter soziologischem Aspekt 973
- Pädagogische Neuerscheinungen 977

Anschriften der Mitarbeiter dieses Heftes:

José Arzoz, Seminar für Allgemeine Didaktik und Schulpädagogik, Ahornstraße 55, 5100 Aachen; Stud. Prof. Wolfgang Harder, Nikolausstraße 4, 4052 Korschenbroich 2; Ulrike Hendricks, Psycholog. Institut der Ruhr-Univ., Postfach 102148, 4630 Bochum; Stud.-Dir. Helmut Karg, Brückenstraße 62, 5140 Erkelenz; Dr. Martin Kipp, Klewergarten 10, 3000 Hannover 91; Elmar Koenen, Tattenbachstraße 6, 8000 München 22; Dipl.-Hdl. Konrad Kutt, Trabener Straße 14B, 1000 Berlin 33; Prof. Dr. L. Liegle, Biesingerstraße 9, 7400 Tübingen 1; Prof. Dr. Antonius Lipsmeier, Fernuniversität Hagen, Fachbereich Erziehungs- und Sozialwissenschaften, Postfach 940, 5800 Hagen; Dr. Günter Pätzold, Ortlí 30, 4600 Dortmund 30; Dr. Falko Rheinberg, Psycholog. Institut der Ruhr-Universität, Postfach 102148, 4630 Bochum; Prof. Dr. Harald Scholtz, Pfalzburger Straße 82, 1000 Berlin 15; Prof. Dr. Ralf Schwarzer, Angelastraße 17, 5161 Düren-Merken; Friedrich Schweitzer, Th. M., Beurenerstraße 28, 7311 Owen/Teck; Prof. Dr. Klaus-Jürgen Tillmann, Leunenschloßstraße 9, 4600 Dortmund 41; Dr. Erika Wölfert, Dornkamp 8, 2000 Hamburg-Schenefeld.

Zeitschrift für Pädagogik

Beltz Verlag Weinheim und Basel

Anschriften der Redaktion: Dr. Reinhard Fatke, Brahmweg 19, 7400 Tübingen 1; Prof. Dr. Andreas Flitner, Im Rotbad 43, 7400 Tübingen 1; Prof. Dr. Walter Hornstein, Pippinstraße 27, 8035 Gauting.

Manuskripte in doppelter Ausfertigung an die Schriftleitung erbeten. Hinweise zur äußeren Form der Manuskripte finden sich am Schluß von Heft 1/1980, S. 157f., und können bei der Schriftleitung angefordert werden. Besprechungsexemplare bitte an die Anschriften der Redaktion senden. Die „Zeitschrift für Pädagogik“ erscheint zweimonatlich (zusätzlich jährlich 1 Beiheft) im Verlag Julius Beltz GmbH & Co. KG, Weinheim und Verlag Beltz & Co. Basel. Bibliographische Abkürzung: Z. f. Päd. Bezugsgebühren für das Jahresabonnement DM 84,- + DM 4,- Versandkosten. Lieferungen ins Ausland zuzüglich Mehrporto. Ermäßigter Preis für Studenten DM 65,- + DM 4,- Versandkosten. Preis des Einzelheftes DM 18,-, bei Bezug durch den Verlag zuzüglich Versandkosten. Zahlungen bitte erst nach Erhalt der Rechnung. Das Beiheft wird außerhalb des Abonnements zu einem ermäßigten Preis für die Abonnenten geliefert. Die Lieferung erfolgt als Drucksache und nicht im Rahmen des Postzeitungsdienstes. Abbestellungen spätestens 8 Wochen vor Ablauf eines Abonnements. Gesamtherstellung: Beltz Offsetdruck, 6944 Hemsbach über Weinheim. Anzeigenverwaltung: Heidi Steinhaus, Ludwigstraße 4, 6940 Weinheim. Bestellungen nehmen die Buchhandlungen und der Beltz Verlag entgegen: Verlag Julius Beltz GmbH & Co. KG, Am Hauptbahnhof 10, 6940 Weinheim; für die Schweiz und das gesamte Ausland: Verlag Beltz & Co. Basel, Postfach 227, CH-4002 Basel.

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, bleiben vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder andere Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden.

Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder ähnlichem Wege bleiben vorbehalten.

Fotokopien für den persönlichen und sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopien hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder benutzte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG WORT, Abteilung Wissenschaft, Goethestraße 49, 8000 München 2, von der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

Berufspädagogische Aspekte zur Ausbildung betrieblicher Ausbilder

Das Phänomen ist bekannt: Immer dann, wenn der Zustand einer Ausbildung beklagt, Defizite diagnostiziert und Veränderungswünsche artikuliert werden, spielt in der Bedingungsanalyse, die auf die Ursachen der monierten Zustände und Defizite hinführen soll, der Vermittler in der Ausbildungsmaßnahme eine große Rolle. So ließen sich viele Beispiele aus der schulischen, betrieblichen und hochschulischen Ausbildung in Vergangenheit und Gegenwart finden, in denen der Anteil des Vermittlers an der unbefriedigenden Situation als bedeutsam oder gar überwiegend angesehen wird, vorausgesetzt, es lassen sich überhaupt Ansprüche an die Planung und Durchführung einer Ausbildungsmaßnahme formulieren, die einer Bedingungsanalyse zugänglich sind.

Für die betriebliche Berufsausbildung gilt seit jeher als oberstes Prüfkriterium ihrer Qualität die berufliche Tüchtigkeit der Auszubildenden am Ende der Ausbildungsmaßnahme. So haben sich jüngst (im Sommer 1980) wichtige Repräsentanten des dualen Systems der Berufsausbildung, nämlich das Kuratorium der Deutschen Wirtschaft für Berufsbildung, der Bundesverband der Lehrer an Beruflichen Schulen und der Bundesverband der Lehrer an Wirtschaftsschulen, auf „Grundaussagen zur Entwicklung der Berufsausbildung“ geeinigt, in denen dieses oberste Ziel der Berufsausbildung gefestigt wird: „Ziel der Ausbildung in anerkannten Ausbildungsberufen ist es, ohne betriebliche Nachlernphase zu befähigen, den erlernten Beruf auszuüben.“ (Auf diese im Kontext dieser Abhandlung wichtige Zielsetzung wird später noch eingegangen werden.)

Seit alters her versteht sich die Berufsausbildung aber nicht nur als eine Institution, die berufliche Tüchtigkeit hervorbringen soll; sie verfolgt darüber hinaus weitergehende pädagogische Ziele. Pädagogisch könnte freilich lediglich heißen – und vielfach ist diese Auffassung noch heute anzutreffen –, daß die Ausbildungsmaßnahme didaktischen Stoffzubereitungsanforderungen und lernpsychologischen Darbietungsansprüchen gerecht werden müsse. Das Handwerk, das jahrhundertlang der dominante Träger von Berufsausbildungsmaßnahmen war und ja auch heute noch einen wesentlichen Anteil hat (41%), betont spätestens seit der frühmittelalterlichen zünftlerischen Berufsausbildung ein weitergehendes pädagogisches Verständnis von Berufsausbildung: Die Lehre müsse den Lehrling nicht nur in die Arbeitswelt der Zunft, sondern auch in deren Lebenswelt einführen, und das hieß eben, daß sie auch einen erzieherischen Auftrag habe (STRATMANN 1967, S. 110 ff.). Aber schon die Merkantilisten des 18. Jahrhunderts versuchten, diesen komplexen Auftrag zu reduzieren und die Bedeutung einer fachlichen Ertüchtigung der Lehrlinge herauszustellen (STRATMANN 1967, S. 32). Ohne hier den Wandlungen in der Zielsetzung der Berufsausbildung nachgehen zu können, genügt es, festzustellen, daß das *Berufsbildungsgesetz* von 1969 letztlich die merkantilistische Auffassung untermauert hat: Die für die Ausübung einer qualifizierten beruflichen Tätigkeit notwendigen fachlichen Fertigkeiten und Kenntnisse sind in einem geordneten Ausbildungsgang zu vermitteln; Berufserfahrungen sind zu ermöglichen (§ 1, 2). Der Erziehungsauftrag im Lehrverhältnis

ist auf die nichtssagende und beliebig interpretierbare Formel reduziert worden, daß der Auszubildende (Lehrherr) dafür zu sorgen habe, „daß der Auszubildende charakterlich gefördert sowie sittlich und körperlich nicht gefährdet“ werde (§ 6, 1, Satz 5).

Weniger diese Aufgabenreduktion, die zwar dem immer noch latenten handwerklichen Selbstverständnis von Berufsausbildung widerspricht, der industriellen Rationalität jedoch entgegenkommt, als vielmehr der gewandelte gesellschaftliche Stellenwert von Berufsausbildung haben ihre pädagogische Bandbreite erneut diskutierbar gemacht. Seit betriebliche Berufsausbildung – wenn auch erst vereinzelt und noch nicht durch einen gesellschaftlichen Konsens abgesichert – nicht mehr ausschließlich als unternehmerische Arbeitskräftepolitik, sondern auch als öffentliche Aufgabe verstanden werden kann (LIPSMIEIER 1974), ist ein neuer gesellschaftlicher Stellenwert und damit auch eine neue pädagogische Intentionalität sichtbar geworden, die begrifflich in ihren Zielen an zünftlerische Tradition zwar anknüpft (Vorbereitung nicht nur auf den Beruf, sondern auf das Leben insgesamt), inhaltlich sich jedoch von ihr weit entfernt hat. Sichtbarsten und vielfachen Ausdruck bekam dieses neue Verständnis in den bildungspolitischen Initiativen der gesellschaftspolitischen Reformwelle in den späten 60er und den frühen 70er Jahren. Beispielfhaft seien in Erinnerung gerufen:

- (1) DEUTSCHER BILDUNGSRAT, Empfehlungen der Bildungskommission: Zur Verbesserung der Lehrlingsausbildung. Januar 1969; hier heißt es: Die Berufsausbildung soll „stärker als bisher unter öffentliche Verantwortung gestellt werden“ (Vorwort); für sie sollen „dieselben bildungspolitischen Ziele und Leitvorstellungen gelten“ wie für das allgemeinbildende Schulwesen und die Hochschulen (S. 47).
- (2) DEUTSCHER BILDUNGSRAT, Empfehlungen der Bildungskommission: Strukturplan für das Bildungswesen. Februar 1970; hier wird gefordert: Die berufliche Bildung muß nicht nur „aus sich heraus theoretischer werden, sondern es müssen sinnvoll mit den berufsspezifischen Inhalten verbundene allgemeine Inhalte in sie integriert werden“ (S. 165); „Lehrer an beruflichen Schulen sollten grundsätzlich die gleichen allgemeinen Lernziele bei ihren Schülern anstreben wie die Lehrer anderer Bildungseinrichtungen“ (S. 243).
- (3) BUNDESKABINETT: Grundsätze zur Neuordnung der beruflichen Bildung (Markierungspunkte), 15. 11. 1973: „Die Notwendigkeit einer verstärkten öffentlichen Verantwortung für die berufliche Bildung ist unbestritten. . . . Öffentliche Verantwortung für die berufliche Bildung bedeutet konkret, daß die Qualität der beruflichen Bildung nicht von den Zufälligkeiten der regionalen Wirtschaftsstruktur und nicht vom besonderen wirtschaftlichen Interesse eines Betriebes abhängig sein darf“ (S. 5). „Die staatliche Verantwortung gilt für alle Lernorte“ (S. 11).

Daß mit diesem neuen Verständnis der Berufsausbildung auch Konsequenzen für deren Organisation und Inhalte, also auch Veränderungen in der Qualifikationsstruktur der betrieblichen Ausbilder und der Berufsschullehrer einhergehen müßten, lag auf der Hand und wurde vielfach seit den späten 60er Jahren artikuliert. Die entsprechenden Forderungen fanden auch ihren Niederschlag im *Berufsbildungsgesetz* von 1969, wenn auch in unzureichender Weise: Ein Ausbilder, so heißt es dort, ist fachlich nicht geeignet, wenn er „die erforderlichen beruflichen Fertigkeiten und Kenntnisse oder die erforderlichen berufs- und arbeitspädagogischen Kenntnisse nicht besitzt“ (§ 20, 3). Auf dem Verordnungswege ist dann in den folgenden Jahren die dünne gesetzliche Vorgabe über den Kreis des Handwerks (Meisterprüfung) hinaus ausgefüllt worden, und zwar mit den *Ausbildereignungsverordnungen für die gewerbliche Wirtschaft* (20. 04. 1972), für die *Landwirtschaft* (05. 04. 1976), für den *öffentlichen Dienst* (16. 07. 1976) und für die *Hauswirtschaft* (21. 06. 1978) sowie die Prüfungen für *Industriemeister*, *Schwimm-Meister* und *Schiffs-*

betriebsmeister; der Kreis soll noch weiter ausgedehnt werden, so besonders auf die *freien Berufe* (Architekten, Ärzte, Rechtsanwälte etc.; vgl. BUNDESMINISTER FÜR BILDUNG UND WISSENSCHAFT: *informationen bildung und wissenschaft*, 9/79, S. 171 ff.).

Die Verordnungen legen u. a. auch den Zeitpunkt fest, bis zu dem alle Ausbilder ihre Eignung nachzuweisen haben, was besonders im gewerblichen Bereich angesichts seiner quantitativ überragenden Bedeutung und seiner höchst unterschiedlichen Betriebsstrukturen und -größen von Anfang an auf Schwierigkeiten stieß. Vor allem unter dem Druck der Wirtschaft sah sich die BUNDESREGIERUNG mehrfach genötigt, Zugeständnisse in der Verschiebung des Nachweis-Datums zu machen, zuletzt mit der am 21. 03. 1977 erlassenen *Änderung der Ausbilder-Eignungsverordnung gewerbliche Wirtschaft* (Fristverlängerung bis zum 31. 12. 1984). Doch nicht dieser bildungspolitisch aussagekräftige Vorgang, der die Machtverhältnisse in der Berufsausbildung offenlegt, soll hier thematisiert werden; vielmehr soll auf inhaltliche Aspekte der Ausbilder-Qualifizierung näher eingegangen werden.

In den *Ausbilder-Eignungsverordnungen* sind die berufs- und arbeitspädagogischen Sachgebiete nur grob umrissen worden; es handelt sich um: Grundfragen der Berufsbildung, Planung und Durchführung der Ausbildung, der Jugendliche in der Ausbildung, Rechtsgrundlagen. Zur Präzisierung dieser Vorgaben ist vom BUNDESAUSSCHUSS FÜR BERUFSBILDUNG (§§ 50–53 BBiG), der inzwischen durch den Hauptausschuß ersetzt worden ist (§ 15 *Ausbildungsplatzförderungsgesetz* vom 07. 09. 1976), eine „Empfehlung für einen Rahmenstoffplan zur Ausbildung von Ausbildern“ am 28./29. 03. 1972 verabschiedet worden. Der Rahmenstoffplan ist ausdrücklich auf diejenigen Inhalte beschränkt, die heute als Mindestvoraussetzung von Auszubildenden und Ausbildern gefordert werden müssen. Die Sachgebiete des Rahmenstoffplans sollen – in der oben angegebenen Reihenfolge der Verordnung – umfangmäßig im Verhältnis 1:5:3:1 zueinander gewichtet werden. Als Mindeststundenzahl werden 120 Stunden, als wünschenswerte Stundenzahl 200 Stunden angegeben.

Auf der Basis der Verordnungen und des Rahmenstoffplans ist seit 1972 eine Fülle von Maßnahmen angelaufen. Am bekanntesten wurde zunächst der mit großen Hoffnungen versehene Fernseh-Medienverbundkurs „Ausbildung der Ausbilder“ (AdA), dessen Resonanz jedoch weit hinter den Erwartungen zurückblieb. Viele Lehrgänge wurden, besonders in der Trägerschaft von Kammern, eingerichtet, viele Modellversuche wurden durchgeführt (vgl. bes. HANISCH et al. 1976; BUNDESINSTITUT 1979; BAYERISCHES STAATSMINISTERIUM 1978; AUSBILDUNGSFÖRDERUNGSZENTRUM ESSEN; vgl. auch die kritische Würdigung der Modellversuche im Beitrag von G. PATZOLD in diesem Heft), viele Konzepte entworfen und veröffentlicht. Diese Vielfalt kann hier nicht resümierend vorgestellt werden. Statt dessen soll unter pädagogischen Aspekten einigen Leitfragen nachgegangen werden, die sich wie folgt formulieren lassen: (1) Ist durch die Qualifizierungsmaßnahmen für die Ausbilder eine Verbesserung der Berufsausbildung, gemessen an den Qualitätsstandards der Lehrlingsempfehlung von 1969, erreicht worden? (2) Ist die Berufsbildung durch diese Maßnahmen aus der gesellschaftlichen und bildungspolitischen Isolation herausgeführt und stärker einer öffentlichen Verantwortung zugeführt worden? (3) Ist die Berufsausbildung durch diese Maßnahmen eine pädagogische Einrichtung mit einem gesellschaftlichen Auftrag geworden? – Keine dieser Fragen ist auf der Basis des ver-

fügbaren Datenmaterials im strengen wissenschaftlichen Sinne beantwortbar, da sie nicht empirisch überprüft worden sind; dennoch sind aus meiner Sicht wissenschaftlich vertretbare Antworten möglich.

(1) *Verbesserung der Berufsausbildung?*

Mißt man die derzeitige Situation der Berufsausbildung an den Kriterien, die in der Lehrlingsempfehlung des DEUTSCHEN BILDUNGSRATS von 1969 formuliert worden sind (DEUTSCHER BILDUNGSRAT 1969, S. 14: Vollständigkeit, Planmäßigkeit und theoretische Fundierung der Ausbildung; Einsicht in die sozialen Strukturen und Prozesse der Betriebe; individuelle Förderungsmöglichkeiten für die Lehrlinge; angemessene Anzahl von Ausbildern; fachliche und pädagogische Qualifikation der Ausbilder; angemessene Einrichtung und angemessenes Arbeitsprogramm des Ausbildungsbetriebes), dann fällt angesichts der Vielgestaltigkeit und Komplexität dieser Vorgaben eine bündige Antwort schwer. Pauschal müßte sie lauten: Ja, die Qualität der Berufsausbildung hat sich seit 1969 positiv verändert. Diese Verbesserung ist allerdings nicht ausschließlich auf die Maßnahmen zur Ausbildung der betrieblichen Berufsausbilder zurückzuführen. Es gibt freilich auch gegenteilige Auffassungen; so betont MICHELSSEN (1980, S. 232) aufgrund seiner empirischen Untersuchungen, daß die Schulungsmaßnahmen „(noch) nicht zu einer Verbesserung der Ausbildungspraxis geführt haben“ – auf der Basis seiner Kriterien, auf die später noch einmal eingegangen wird, durchaus plausibel. MICHELSSEN sieht ein Mißverhältnis zwischen den von den *Ausbildern* für wichtig erachteten und den von der *Ausbilder-Eignungsverordnung* vorgesehenen *Ausbildungsinhalten*. Abgesehen davon, daß der Rahmenstoffplan dem Inhaltsbereich „Planung und Durchführung der Ausbildung“ mit 50% der Gesamtstunden des Lehrgangs eine große Bedeutung beimißt, wird diese Gewichtung durch die Einschätzung der Ausbilder noch verstärkt: Offensichtlich halten die Ausbilder und auch die Planer von Lehrgängen für Ausbilder diesen Lernbereich – jedenfalls nach einigen Untersuchungen – für zentral (MICHELSSEN 1980, S. 233; BUNDESINSTITUT 1979, S. 6f.; HANISCH et al. 1976, S. 16, S. 129). Wenn dann noch als wesentliches Ergebnis eines Modellversuchs des BUNDESINSTITUTS FÜR BERUFSBILDUNG und der Firma SIEMENS zur Entwicklung eines Lehrgangskonzepts für die Weiterbildung von Ausbildern die Erarbeitung fachdidaktischer Bausteine ausgegeben wird (BUNDESINSTITUT 1979, S. 7), verstärkt sich die durch andere Analysen gewonnene Erkenntnis, daß die Ausbilder geneigt sind, ihre Aufgabe auf beruflich-fachliche Aspekte der Berufsausbildung mit dem Ausbildungsziel „berufliche Tüchtigkeit“ einzuengen und sie aus dem komplexen gesellschaftlichen und pädagogischen Kontext zu lösen: der Ausbilder als „Fachdidaktiker“ (BUNDESINSTITUT 1979, S. 108; PEEGE 1973, S. 124). Eine Analyse repräsentativer Materialien, die in der Ausbilderqualifizierung eingesetzt werden, hatte nämlich ergeben, daß ein insgesamt entpolitisiertes und enttheoretisiertes Konzept vorherrscht (LIPSMEIER 1974b, S. 24), ein Ergebnis, das einige Jahre später bestätigt worden ist (GEISSLER 1976, S. 74) und auch heute noch stimmen dürfte.

Die Professionalisierung des betrieblichen Ausbilders als Fachdidaktiker dürfte, wenn überhaupt, lediglich für eine kleine Gruppe von Ausbildern tragfähig sein, nämlich für diejenigen, die hauptberuflich und schwerpunktmäßig in den Betrieben in der fachlich-theoretischen Unterweisung (PÄTZOLD 1977, S. 271) oder in der Ausbildungsplanung tätig sind, und dieser Anteil ist schon bei den 281 000 Ausbildern im Bereich der Industrie-

und Handelskammern (DEUTSCHER INDUSTRIE- UND HANDELSTAG 1979, S. 75) sehr gering, von den Ausbildern im Handwerk und in den anderen Bereichen ganz zu schweigen. Gleichwohl soll nicht verkannt werden, daß die Förderung fachdidaktischer Kompetenz von Ausbildern als ein Beitrag zur Verbesserung der Berufsausbildung angesehen werden muß, wenn auch nicht übersehen werden darf, daß offensichtlich der Stellenwert von Systematisierung, Lernzieloperationalisierung und Evaluierung überschätzt wird.

An dieser Stelle erscheint es angebracht, einen kurzen Blick auf die Behandlung dieser Probleme im Rahmen der Berufsschullehrerausbildung zu werfen. Dies liegt nahe nicht nur wegen der gemeinsamen organisatorischen Struktur des dualen Systems, in dem die betrieblichen Ausbilder und die Berufsschullehrer tätig sind, sondern auch wegen gewisser Parallelen in der Professionalisierungsgeschichte.

Als das *berufliche Schulwesen* zu Beginn des 19. Jahrhunderts entstand und sich differenzierte, wurde auch eine eigenständige Lehrerausbildung zunehmend erforderlich, da für den Unterricht bis dahin lediglich Volksschullehrer, Geistliche und Handwerker zur Verfügung standen. An einer der ersten Technischen Hochschulen, nämlich an der *Polytechnischen Schule* in Karlsruhe, wurde im Jahre 1834 die erste akademische Ausbildungsmöglichkeit für Gewerbelehrer eingerichtet. Baden war damit anderen Ländern weit voraus; doch nach 1880 wurde die Gewerbelehrer-Ausbildung hier wieder aus dem Bereich der technischen Hochschule ausgegliedert und den Fachhochschulen übertragen. Eine eigenständige Gewerbe- und Handelslehrer-Ausbildung wurde vor dem ersten Weltkrieg in Bayern, Württemberg, Preußen und Sachsen aufgenommen. Während die Handelslehrerausbildung von den Handelshochschulen etwa seit 1900 wahrgenommen wurde, dehnte die staatliche Unterrichtsverwaltung im gewerblichen Bereich für die meist nebenamtlich an den Fortbildungsschulen tätigen Volksschullehrer die anfangs eingerichteten mehrwöchigen Kurse lediglich auf einjährige Dauer aus. Zu diesen Kursen, die teils an eigens gegründeten Instituten durchgeführt wurden, waren auch häufig Fachschulabsolventen und Meister, die sog. Praktiker, zugelassen; die große Nähe dieser Maßnahmen zur heutigen Ausbildung betrieblicher Ausbilder ist unverkennbar.

Mit diesen Hinweisen auf die Akademisierung der Berufsschullehrerausbildung und die Zulassung von Praktikern zu diesem Studium bzw. der Praxiskompetenz von Berufsschullehrern sind zentrale Problembereiche angesprochen, die jahrzehntelang im Zentrum der berufspädagogischen Diskussion standen und bis heute noch nicht endgültig gelöst sind. Während die Handelslehrer-Ausbildung etwa seit 1900 an den wissenschaftlichen Hochschulen zumeist in sehr enger Anlehnung an die Studiengänge von Diplom-Volks- bzw. Diplom-Betriebswirten orientiert wurde, blieb die Gewerbelehrer-Ausbildung vorerst am seminaristischen Ausbildungsmodell ausgerichtet. Erst mit Beginn der sechziger Jahre wurde auch die Gewerbelehrerausbildung von den Instituten bzw. Akademien an die Wissenschaftlichen Hochschulen verlagert. Das führte auch zu einer Veränderung der Zugangsqualifikationen zu diesem Studium: Statt abgeschlossener Berufsausbildung in einem Ausbildungsberuf (z. B. Maschinenschlosser), mittlerer Reife und dem Abschluß einer Fachschule (z. B. Meister oder Techniker) bzw. dem Abschluß einer höheren Fachschule (z. B. als Ingenieur) waren nunmehr mit der Akademisierung der Gewerbelehrer-Ausbildung Abitur und Kurzpraktikum für die Aufnahme des Studiums erforderlich. Die einheitliche Struktur mit der Zugangsvoraussetzung des Abiturs, einem (unterschiedlich langen) Praktikum, einer einheitlichen Mindeststudiendauer (8 Semester) und einem formal gleichartigen Abschluß (1. Staatsexamen oder Diplom) wurde dann durch die *KMK-Rahmenordnung für die Diplomprüfung der Diplom-Handelslehrer* vom 6. 6. 1968 und durch die *KMK-Rahmenvereinbarung über die Ausbildung und Prüfung für das Lehramt mit Schwerpunkt Sekundarstufe II – Lehrbefähigungen für Fachrichtungen des beruflichen Schulwesens* – vom 5. 10. 1973 scheinbar gefestigt, obwohl diese beiden Vereinbarungen schon von Anfang an in manchen Punkten nicht auf einen Nenner zu bringen waren.

Die Widersprüchlichkeiten und damit Auseinandersetzungen der Studiengänge in den Ländern der Bundesrepublik vergrößerten sich darum vor allem durch folgende Einflüsse: (a) Unter dem Druck der Lehrerknappheit richteten manche Länder seit Anfang der 70er Jahre Aufbaustudiengänge für Fachschulabsolventen ein. Die unterschiedlichen Konzeptionen dieser Studiengänge, der bildungspolitische Verzicht auf die Gesamthochschule als Regelhochschule (Entwurf HRG), der nachlassende Berufsschullehrerbedarf sowie die unterschiedliche Einschätzung der Qualität dieser Stu-

diengänge durch manche Länder haben diese Modelle inzwischen wieder an den Rand gedrängt. (b) Durch den zunehmenden Bedarf an fachpraktischer Ausbildung im beruflichen Schulwesen, bedingt vor allem durch den Ausbau des Berufsgrundschuljahres und den Berufsfachschulen, und durch die gestiegenen qualitativen Anforderungen an diesen Unterricht, der nicht mehr von den „Praktikern“ (Meistern etc.) voll abgedeckt werden konnte, in dem aber auch die universitär ausgebildeten Berufsschullehrer überfordert sind, wurde ein neuer Lehrertyp, der Lehrer für Fachpraxis (KMK-Rahmenvereinbarung von 1973), erforderlich.

Inzwischen hat sich, nicht nur durch diese Einflüsse, sondern auch durch unterschiedliche Kultur-, Hochschul- und Verbandsaktivitäten und -maßnahmen die Berufsschullehrer-ausbildung konzeptionell so weit auseinanderentwickelt (GEORG/LAUTERBACH 1979; WAINER 1979), daß dieser Zustand allgemein beklagt wird und Vereinheitlichungsmaßnahmen geboten erscheinen, denn die Immobilität der Lehrer und die Verstärkung der Nichtanerkennung von Ausbildungsgängen durch Bundesländer können bildungspolitisch nicht wünschenswert sein. Zusätzlich hat sich die unterrichtliche Situation der verschiedenen „Berufsschullehrer“-Kategorien unter der jeweils dominanten Theorie- oder Praxiskompetenz zu einer Konkurrenz-Situation geführt, die weder didaktisch noch pädagogisch sinnvoll (RAUNER 1980) ist.

Die zentrale Aufgabe des Lehrers an beruflichen Schulen besteht darin, seine Schüler zu befähigen, komplexe berufliche Situationen zu bewältigen sowie im gesellschaftlichen wie im privaten Leben politisch- und sozial-verantwortungsbewußt zu handeln. Die hierfür erforderliche Kompetenz gewinnt der künftige Lehrer an beruflichen Schulen nicht nur aus der fachdidaktischen Durchdringung einer oder mehrerer Bezugswissenschaften der beruflichen Fachrichtung, sondern auch aus der didaktischen Analyse der komplexen beruflichen Situation selbst: „Der Lehrer an beruflichen Schulen muß die Arbeitswelt als die Welt seiner Schüler und insbesondere als Ausbildungsstätte der Auszubildenden kennen und die Verflechtung eines speziellen Arbeitsbereiches mit der Gesamtwirtschaft sehen“ (DEUTSCHER BILDUNGSRAT: Strukturplan, S. 243). Die Funktion des Studiums der Berufs- und Wirtschaftspädagogik besteht im wesentlichen darin, hierfür die notwendigen Voraussetzungen zu vermitteln (vgl. dazu die Stellungnahme der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik zum berufs- und wirtschaftspädagogischen Studium der Lehrer an beruflichen Schulen vom 19. 2. 1979).

Es muß jedoch betont werden, daß das berufspädagogische Leitbild des Berufsschullehrers bis weit in die 60er Jahre hinein der Fachmann war: Er selbst verstand sich als Experte für einen bestimmten Ausschnitt der Berufs- und Arbeitswelt, repräsentiert für ihn durch eine jeweils dominante Fachwissenschaft oder ein homogenes Fächerkonglomerat (z. B. Ökonomie, Technik) und im Professionalisierungsprozeß abgesichert durch ein außerpädagogisches Leitbild, z. B. des Diplom-Kaufmanns oder des Diplom-Ingenieurs. Die bis dahin noch die universitäre Ausbildung bestimmende berufspädagogische Theorie, nämlich die Berufsbildungstheorie unterschiedlicher Ausprägung, war lediglich Beiwerk; sie hatte mehr die Funktion, Berufsausbildung als pädagogische Veranstaltung zu legitimieren, als daß sie eine in konkrete Ausbildungsmaßnahmen übertragbare Handlungsanleitung gewesen wäre. In diesem Zustand lag ohne Zweifel in den 60er Jahren eine Parallelität, wenn auch auf unterschiedlicher Ebene, zwischen Berufsschullehrern und betrieblichen Ausbildern: Der Zustand der Berufsschullehrerausbildung und des Selbstverständnisses der Berufsschullehrer fand seine Entsprechung in der Ausbildung der Ausbilder und dem Selbstverständnis dieser Gruppe, denn für beide Berufe liefen Qualifizierungsprozeß und Rollenverständnis auf den Experten hinaus. Dem entsprach folgerichtig, daß in der Ausbildung der Lehrlinge deren berufliche Ertüchtigung eindeutig und einseitig im Vordergrund stand. In diesem Zusammenhang blieb die „bewahrende“ Berufspädagogik (LIPSMIEIER) der 60er Jahre bei der Konzeptionierung des Ausbildungsprogramms der betrieblichen Ausbilder unwirksam; für eine solchermaßen eingeeengte Zielperspektive von Berufsausbildung

konnte sie nicht greifen. Für die Berufsschullehrer begann die Revision von Ausbildung und Selbstverständnis im Sinne einer stärkeren Einbindung in die gesellschaftlichen, bildungspolitischen und pädagogischen Entwicklungen erst in den 70er Jahren, wenn auch die meßbaren Erfolge immer noch bescheiden sind; die Ausbilder hingegen scheinen noch stärker der Tradition der 60er Jahre verhaftet zu sein.

(2) Berufsausbildung als öffentliche Aufgabe?

Es läßt sich bislang nicht feststellen, ob durch die Maßnahmen zur Ausbilderqualifizierung die Berufsausbildung aus ihrer gesellschaftlichen und bildungspolitischen Isolation, die bis gegen Ende der 60er Jahre fraglos gegeben war, herausgelöst und stärker einer öffentlichen Verantwortung zugeführt worden ist (vgl. dazu auch den Beitrag von E. KOENEN in diesem Heft). Die seit den 70er Jahren verstärkte öffentliche Beachtung der Berufsausbildung ist wohl durch die Ausbilder selbst am wenigsten gefördert worden, was auch angesichts des Interessenkonflikts, in dem sie stehen, erklärlich ist; denn einerseits sind sie auf die betrieblichen Zwecksetzungen verpflichtet, andererseits müssen oder müßten sie eine erzieherische Grundposition vertreten, und Ökonomie und Pädagogik haben noch nie gut zueinander gepaßt, stehen zumindest in einem spannungs- und konfliktreichen Verhältnis. Dieses latente Konfliktpotential wird noch dadurch angereichert, daß die Wirtschaft nach wie vor auf dem Grundsatz der Selbstverwaltung in der Berufsausbildung beharrt. Dieses Prinzip wird von ihr zweifach begründet: Zum einen komme die Ausbildungsbefugnis den Unternehmen deshalb zu, weil die Berufsausbildung als Teil der Berufsausübung angesehen wird und damit unter das Grundrecht der Berufsfreiheit falle (*Art. 12 Abs. 1 Grundgesetz*); zum anderen dürfe der Staat wegen der Wirksamkeit des Subsidiaritätsprinzips nur in dem Maß in die betriebliche Berufsausbildung reglementierend oder ersatzweise als Anbieter von Ausbildungsplätzen eingreifen, in dem die Wirtschaft oder ihre Selbstverwaltungsorgane (Kammern) die Ausbildung vernachlässigten. Wenn dann noch dieses rechtlich sicherlich abgesicherte, politisch und pädagogisch angesichts der Bedeutung der Berufsausbildung für die Gesellschaft und für das Individuum allerdings zweifelhafte Selbstverwaltungsprinzip noch von Berufspädagogen in seiner scheinbaren Legitimität gestützt wird (ZABECK 1975 a; ABRAHAM 1977), ist es durchaus verständlich, daß die betrieblichen Ausbilder allen bildungspolitischen und didaktischen Maßnahmen, die dieses Prinzip gefährden könnten, kritisch gegenüberstehen. So lehnen sie Veränderungen des dualen Systems, die Einführung des Blockunterrichts in der Berufsschule und das schulische Berufsgrundbildungsjahr beispielsweise ab (PÄTZOLD 1977, S. 274 f.), wobei sie sich stark mit Unternehmerpositionen identifizieren.

(3) Berufsausbildung als pädagogische Einrichtung?

Für die Beantwortung dieser Frage messe ich dem Selbstverständnis der Ausbilder eine große Bedeutung zu. Der Bayerische Modellversuch, der sich „ein primär auf die Selbstreflexion der Ausbilder ausgerichtetes Seminarkonzept zu realisieren“ vorgegeben hatte (BAYERISCHES STAATSMINISTERIUM 1978, S. 65), ist von seinem Anspruch her in besonderer Weise geeignet, dieser Frage nachzugehen, auch wenn er angesichts des Konzepts der wissenschaftlichen Begleitung (ebd., S. 46 ff.) auf die Erhebung „harter“ empirischer Daten weitgehend verzichtet.

Der Ansatz der vielen Modellseminare, die durchgeführt worden sind (BAUMGARDT/CZYCHOLL/GEISSLER/MÜLLER 1974; auch die Dokumentationen über die anderen Modellseminare sind zumeist von dieser Autorengruppe veröffentlicht worden), wurde offensichtlich von den Teilnehmern getragen (BAYERISCHES STAATSMINISTERIUM 1978, S. 71): „Der Eindruck der Veranstaltungen, den die Ausbilder gewinnen, entscheidet über ihr weiteres Verhalten in der Ausbildung, die Anwendung des Erlernten und das Interesse an Fortbildung. Kenntnisvermittlung reicht allein nicht aus, um eine langfristige Steigerung der Ausbildungsqualität zu erreichen. Berufliches Selbstverständnis, die Fähigkeit, Ausbildungsinteressen zu erkennen, zu formulieren und zu vertreten, Verhaltenstraining, Selbstreflexion und Hinterfragung der Einstellungen sind für das Ausbildungspersonal wesentliche Voraussetzungen für die erfolgreiche Weiterentwicklung der beruflichen Bildung“ (ebd., S. 74). Diesem Ansatz entsprechend, wurde eine große Fülle von Aspekten zur Reflexion über die sozialen Rollen des Ausbilders (ebd., S. 118 ff.) und über die pädagogischen Selbstrollen des Ausbilders (ebd., S. 122 ff.) entwickelt. Die Untersuchungen der wissenschaftlichen Begleitung haben ergeben, „daß die meisten Ausbilder ein großes Interesse an Fragen und Problemen im Zusammenhang mit ihrer Berufsrolle haben“ (ebd., S. 134). Wenn jedoch nach vielen Modellversuchen zugegeben werden muß, daß noch völlig offen sei, „welche Lernziele im Rahmen der dafür notwendigen Veranstaltungen angestrebt werden sollten, welche Stoffkomplexe sich für die Erreichung dieser Lernziele am besten eignen und welchen methodischen Anforderungen diese Veranstaltungen genügen müssen“ (ebd., S. 134 f.), so stimmt das Ergebnis insgesamt bezüglich der Frage, die ich hier zu beantworten versuche, sehr skeptisch, zumal die Autoren sich die kritische Frage stellen, ob nicht ein solches Seminarkonzept die Ausbilder überfordern würde (ebd., S. 136).

Diese Einschätzung ist nach sonst noch zugänglichen Ergebnissen aus Modellversuchen oder empirischen Untersuchungen sowie nach meinen langjährigen Erfahrungen in der Ausbilderqualifizierung durchaus angebracht. So stellt MICHELSEN (1980, S. 233) fest, daß mit den zumeist kurzfristigen Schulungsmaßnahmen „nur bedingt das Bewußtsein für pädagogische Probleme zu wecken“ sei. Hierbei bleibt allerdings zu fragen, wieweit überhaupt durch zeitlich begrenzte Ausbildungsmaßnahmen dauerhaft Einstellungsveränderungen herbeigeführt werden können, eine Frage, die angesichts der Untersuchungsergebnisse bei Lehrerstudenten durchaus auch für die betrieblichen Ausbilder mit großer Skepsis gestellt werden muß. Die Konstanzer Untersuchung hat ja ergeben, daß zwar im Studium der Konservativismus-Pegel von Lehrerstudenten gesenkt und dementsprechend ein hohes Innovationspotential aufgebaut werden kann, daß jedoch die berufliche Praxis (Referendariat, Schuldienst) mit ihrem Anpassungsdruck wieder eine Nivellierung herbeiführt (CLOETTA 1975, S. 176).

Aussagekräftig sind unter diesen Aspekten auch die Ergebnisse der Befragung durch PATZOLD (1977): Es sei nicht zu übersehen, „daß bei betrieblichen Ausbildern nur geringe Neigungen bestehen, sich mit den Interessen der ihnen anvertrauten Jugendlichen zu identifizieren, wodurch die Zusammenarbeit mit den Auszubildenden charakterisiert und bestimmt ist. Wahrscheinlich eine Konsequenz des ohnehin nur gering ausgeprägten pädagogischen Selbstverständnisses vieler Ausbilder“ (S. 276; s. dazu auch den Beitrag von PATZOLD in diesem Heft). Diese Einschätzung wird durch die Befunde von ZEDLER (1977) gestützt; befragt nach pädagogischen Schwierigkeiten in der Ausbildung, nannten die

Ausbilder, sofern sie überhaupt pädagogische Schwierigkeiten zu benennen in der Lage oder zuzugeben bereit waren, folgende Probleme: mangelnde Lernbereitschaft der Jugendlichen (20%), Unordentlichkeit am Ausbildungsplatz (14%), schlechte Leistungsergebnisse (6%) Unsauberkeit von Jugendlichen in den Sozialräumen, Leistungsabfall des Auszubildenden, Zuspätkommen zur Ausbildung, Jugendlicher und Gruppe, Verhalten in der Berufsschule, Nichtbeachten der Regeln der Arbeitssicherheit (S. 12–16). Hier zeigt sich ein relativ naives, zumindest jedoch allzu pragmatisches pädagogisches Problemverständnis der Ausbilder, reduziert auf Alltags- und Disziplinprobleme, wobei hinzuzufügen ist, daß ZEDLER selbst von einem wesentlich komplexeren Bild pädagogischer Situationen, eingebunden in den politischen und ökonomischen Kontext, ausgeht (ebd., S. 47–49).

Der Zusammenhang mit der Diskussion um die Ziele der Berufsausbildung

Abschließend soll das Problem der Ausbilderqualifizierung in den Zusammenhang mit der schon einleitend angesprochenen Diskussion um die Ziele der Berufsausbildung gerückt werden, denn die Unsicherheit in der Professionalisierung der Ausbilder, die sich in den oben referierten Befunden widerspiegelt, hängt fraglos mit der Zielproblematik zusammen. Nach ZABECK (1975) bestehen die Aufgaben der Berufsausbildung darin, „die nachwachsende Generation in die arbeitsteilig organisierte Gesellschaft so zu integrieren, daß sie Bestmögliches für das ganze zu leisten vermag (Allokation) und den einzelnen zugleich so zu qualifizieren, daß es ihm möglich ist, sich auf alle künftig zu erwartenden ökonomisch-technischen Veränderungsprozesse einzustellen und damit über sein ganzes Berufsleben hinweg Funktionen zu erfüllen“ (S. 102). Es geht hier nicht darum, diese Aufgabenstellung für die Berufsausbildung mit anderen Setzungen, beispielsweise der Gewerkschaften, der Parteien, der Arbeitgeberverbände oder der Berufspädagogen zu vergleichen; bei allen Unterschieden in Formulierung und Akzentuierung liegen die Gemeinsamkeiten darin, daß im Hinblick auf das Ausbildungsziel „Erwerbsfähigkeit“ und angesichts der Anforderungen des Beschäftigungssystems die Qualifizierung zu beruflicher Tüchtigkeit, die sich ja auch aus dem Berufsbildungsgesetz ergibt, unumstritten ist. Die eingangs erwähnte Veränderung des gesellschaftlichen Stellenwerts von Berufsausbildung Ende der 60er und anfangs der 70er Jahre hatte auch ein neues Ziel in die Berufsausbildung eingebracht: Berufliche Mündigkeit. Über die beiden Richtziele „berufliche Tüchtigkeit“ und „berufliche Mündigkeit“ besteht zwischen den für die Berufsausbildung wichtigsten gesellschaftlichen Gruppen, den Parteien, den Wirtschafts- und Arbeitgeberverbänden sowie den Arbeitnehmerorganisationen, Konsens.

Der Dissens wird jedoch bei der inhaltlichen Ausfüllung dessen, was unter Mündigkeit zu verstehen ist, sichtbar (LIPSMEIER 1978, S. 124f.). Für den Dissens um die Ziele mögen zwei Belege stehen: ZABECK (1975, S. 108) ist der Auffassung, daß diejenigen, die der Erziehung zur Mündigkeit in der Berufsausbildung anhängen, das „Konzept einer Berufsausbildung ohne berufliche Qualifizierung“ propagieren. Mit dieser Behauptung gelingt es ihm, den Gegensatz einer dysfunktionalen Berufsbildungsreform und einer funktionalen Berufsbildungspolitik zu diagnostizieren. LEMPERT (1974, S. 929f.) hingegen, der nach ZABECK der ersteren Position zuzurechnen wäre, vertritt unmißverständlich die Auffassung, daß als „unerläßliche Voraussetzung kompetenter Beteiligung an betrieblichen Demokratisierungsprozessen . . . ein hohes Niveau der beruflichen Qualifikationen“ anzusehen sei.

Da der Aktionsraum des Jugendlichen während und nach der Berufsausbildung überwiegend der Betrieb ist, muß die Konkretisierung des Ziels „Mündigkeit“ auf die Benennung von Handlungschancen in diesem zumindest zeitlich dominanten Lebensraum des arbeitenden Menschen verwiesen werden, wobei es auch gilt, die Bedingungen zu analysieren, die in der betrieblichen Realität die Einlösung dieses Ziels begünstigen oder erschweren. So käme es unter diesem Aspekt für die Ausbilder beispielsweise darauf an, sich verstärkt solchen Ausbildungsmethoden zuzuwenden, die nicht das Nachmachen fördern, also zu den Varianten der in der Ausbilderqualifizierung und in der Ausbildungspraxis immer noch stark vertretenen Vierstufenmethode zählen, sondern solchen Methoden, die den Auszubildenden stärker in die Verantwortung des Lernprozesses stellen und die die Entfaltung von Mitverantwortung, Aktivität sowie soziales Lernen begünstigen (LIPSMEIER 1978, S. 112f.); Ansätze dazu sind in der betrieblichen Berufsausbildung schon vielfach zu erkennen (ZIEBART/MÜLLER 1975). Für die Auslegung der Handlungschancen stehen allgemein in der neueren Diskussion die Forderungen nach Demokratisierung der Gesellschaft unter Einschluß der Betriebe sowie nach Humanisierung der Arbeit im Vordergrund. Der Interessenkonflikt, in dem der betriebliche Ausbilder steht und der sich bislang weitgehend einer Lösung in den Qualifizierungsmaßnahmen der Ausbilder entzieht, da diese Maßnahmen überwiegend von Kammern durchgeführt werden, ist jetzt vollends sichtbar: (a) nach dem Berufsbildungsgesetz und den Ausbildungsordnungen ist der Ausbilder ausschließlich auf das Ausbildungsziel „berufliche Tüchtigkeit“ verpflichtet; (b) nach den Erwartungen der Wirtschaft soll der Ausbilder seine Funktion für die „Ordnung des Betriebes“ wahrnehmen und die „Kritik der Gesellschaftsveränderer“ an der geübten Praxis abweisen (ARLT 1972, S. 42); (c) nach der Position der kritischen Berufspädagogik sowie gesellschaftlich allgemein – zumindest in der Abstraktion akzeptierter Ziele (Demokratisierung, Humanisierung) – hat der Ausbilder einen über die engen betrieblichen Belange weit hinausgehenden Auftrag.

Diesem Interessenkonflikt kann der Ausbilder in der gegenwärtigen Konstellation der Berufsausbildung nicht gewachsen sein. Ohne starke Eingriffe in das System der Berufsausbildung, die bildungspolitisch gegenwärtig gar nicht möglich und berufspädagogisch darüber hinaus fragwürdig sind (LIPSMEIER 1974a, S. 505), wäre auch eine Aufhebung dieses Konflikts nur schwer vorstellbar, es sei denn, daß es gelingen würde, die berufliche Autonomie des Ausbilders im Betrieb zu stärken – eine Strategie, die eigentlich in den Professionalisierungsbestrebungen inbegriffen sein müßte, aber natürlich auf den starken Widerstand der Betriebe stoßen würde. Das bisher erreichte Maß an Professionalisierung, so wie es sich vor allem in der nicht zuletzt durch die Ausbildereignungsverordnung initiierten Institutionalisierung und Formalisierung des Ausbildungsganges sowie in den sich in den letzten Jahren bildenden Berufsverbänden zeigt, ist innerhalb der berufsbildungspolitisch fixierten Rahmenbedingungen noch nicht so recht wirksam geworden.

Literatur

- ABRAHAM, K.: Die betriebliche Berufsausbildung als Selbstverwaltungsangelegenheit der Wirtschaft. In: Die Deutsche Berufs- und Fachschule 73 (1977), S. 805–815.
 ARLT, F.: Betriebliche Bildungskräfte. Zu ihrer Funktion, zu ihrer Aus- und Fortbildung. Köln 1972.
 BAUMGARDT, J. / CZYCHOLL, R. / GEISSLER, K. / MÜLLER, K.: Modellversuch zur pädagogischen

- Qualifizierung betrieblicher Ausbilder. Bericht über die wissenschaftliche Begleitung der Modellseminare III und IV. München 1974.
- BAYERISCHES STAATSMINISTERIUM FÜR ARBEIT UND SOZIALORDNUNG (Hrsg.): Modellversuch zur pädagogischen Qualifizierung betrieblicher Ausbilder. Bisheriger Verlauf der Versuchsreihe und wesentliche Ergebnisse der Begleituntersuchungen. München (Bayerisches Staatsministerium) 1978.
- BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (Hrsg.): Pädagogische Weiterbildung von Ausbildern. Ein Modellversuch zur sachbezogenen Planung und Durchführung betrieblicher Lernprozesse. (Schriften zur Berufsbildungsforschung. Bd. 56.) Hannover 1979.
- CLOETTA, B.: Einstellungsänderung durch die Hochschule. Konservatismus – Machiavellismus – Demokratisierung. Eine empirische Untersuchung über angehende Lehrer. Stuttgart 1975.
- DEUTSCHER INDUSTRIE- UND HANDELSTAG: Berufsbildung 1978/79. (DIHT-Schriftenreihe. Nr. 178.) Bonn 1979.
- GEISSLER, K. A.: Die pädagogische Qualifikation betrieblicher Ausbilder. In: Gewerkschaftliche Bildungspolitik 3 (1976), S. 73–79.
- GEORG, W./LAUTERBACH, U.: Studiengänge für das Lehramt an beruflichen Schulen in der Bundesrepublik Deutschland. Weinheim/Basel 1979.
- HANISCH, CH., et al.: Pädagogische Ausbildung der Ausbilder. Ergebnisse aus Modellversuchen – Vorschläge für die Lehrgangsgestaltung. (Schriften zur Berufsbildungsforschung. Bd. 42.) Hannover 1976.
- LEMPERT, W.: Berufliche Sozialisation und politisches Bewußtsein ehemaliger Industriehilfslinge. In: Die Deutsche Berufs- und Fachschule 28 (1977), S. 914–932.
- LIPSMEIER, A.: Betriebliche Berufsausbildung – eine öffentliche Aufgabe. In: Westermanns Pädagogische Beiträge 26 (1974), S. 495–505. (a)
- LIPSMEIER, A.: Ada: Ausrichtung der Ausbilder? Eine kritische Analyse einiger Schriften zur Ausbilderqualifizierung. In: Gewerkschaftliche Bildungspolitik 1 (1974), S. 10–25. (b)
- LIPSMEIER, A.: Didaktik der Berufsausbildung. München 1978.
- MICHELSSEN, U.: Die pädagogische Ausbildung der Ausbilder. Ergebnisse und Schlußfolgerungen einer empirischen Analyse. In: Gewerkschaftliche Bildungspolitik 7 (1980), S. 232–238.
- PÄTZOLD, G.: Der betriebliche Ausbilder im „dualen System“ der Berufsausbildung – Empirische Befunde und theoretische Reflexionen. In: Die Deutsche Berufs- und Fachschule 73 (1977), S. 264–277.
- PEEGE, J.: Vorstellungen und Konzeptionen über die berufs- und arbeitspädagogischen Kenntnisse der Ausbilder in kaufmännischen Betrieben. (Schriften zur Berufsbildungsforschung. Bd. 5.) Hannover 1973.
- RAUNER, F., et al. (Hrsg.): Berufliche Bildung. Perspektiven für die Weiterentwicklung der Berufsschule und die Ausbildung ihrer Lehrer. Braunschweig 1980.
- STRATMANN, K.: Die Krise der Berufserziehung im 18. Jahrhundert als Ursprungsfeld pädagogischen Denkens. Ratingen 1967.
- WAINER, D.: Die Ausbildung der Handelslehrer in der Bundesrepublik Deutschland. In: Wirtschaft und Erziehung 8 (1979), S. 3–16.
- ZABECK, J.: Die Bedeutung des Selbstverwaltungsprinzips für die Effizienz der betrieblichen Ausbildung Mannheim 1975. (a)
- ZABECK, J.: Berufsbildungsreform in der Krise. Aufgaben einer funktionalen Politik. In: SCHLAFFKE, W./ZABECK, J. (Hrsg.): Berufsbildungsreform – Illusion oder Wirklichkeit. Köln 1975, S. 89–183.
- ZEDLER, R.: Pädagogische Praxis für Ausbilder. Köln 1977.
- ZIEBART, S./MÜLLER, A.: Berufsgrundbildung als Grundlage fachlicher und sozialer Qualifikation am Beispiel des betrieblichen Ausbildungszentrums der Daimler-Benz AG in Gaggenau. o. O. 1975.